

Gruschka, Andreas

Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik

Pädagogische Korrespondenz (1987) 2, S. 16-22



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1987) 2, S. 16-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53820 - DOI: 10.25656/01:5382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53820>

<https://doi.org/10.25656/01:5382>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aus Wissenschaft und Praxis

5 *Rainer Brehme / Barbara Schenk*

Politische Erfahrungen mit wissenschaftlicher Kritik

Kältestudie I

16 *Andreas Gruschka*

Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik

Kältestudie II

23 *Rainer Bremer*

Bericht über einen alkoholabhängigen Lehrer, empörte Eltern und die Standfestigkeit einer Schule

Das aktuelle Thema

29 *Andreas Gruschka / Günter Rüdell*

Die Verlängerung oder Verkürzung von Schul- und Ausbildungszeiten

Der Reformvorschlag

40 *Rüpel*

Die Konferenz der Kultusminister: Abschaffen!

Dokumentation

46 *Was der Senator erzählt ...*

Senator Franke am 24. 6. 1987 vor der Bremischen Bürgerschaft

Post aus der Fremde

49 *Martin Korol*

Postmoderne, Jugend und die neue Bohème

»Freundlicher Hinweis«

63 *Frank Kiewit*

Schöne Aussichten: Postmodern, postmaterialistisch, hedonistisch oder integrationsbereit, aber ausgegrenzt

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

65 *Das Landesarbeitsamt NRW zu:*

Förderungsmöglichkeiten für Berufsanwärter und arbeitslose Mädchen und Jungen

Gegen das Selbstverständliche

70 *Stefan Blankertz*

Die »aktive Bildungspolitik« in der Krise. Zur ideologischen Rolle der Pädagogik

Aus den Medien

82 *Michael Brinkhoff*

»Mit Vollgas ins Nichts« – Gedanken über die Welt des Magazins
»Sports International«

Über exemplarische Neuerscheinungen

88 *Michael Tischler*

Das Verschwinden der Pädagogik und der Kritik in »Kritischen Theorien der Pädagogik«

Vermischtes

99 *Arthur Schopenhauer*

Über Philosophie und ihre Methode

99 *Paolo Conte*

Max

Andreas Gruschka

Erlassene Hausaufgaben gegen unterlassene Pädagogik

DAS DOKUMENT:

(Hausaufgaben für die Klassen 1 bis 10 aller Schulformen)

RdErl. d. Kultusministers v. 2.3.1974
III C 1.36-63/0 - 4758/73; I C; II A; II B
- Auszug -

1. Hausaufgaben ergänzen die schulische Arbeit, deren wesentlicher Teil im Unterricht geleistet wird. Hausaufgaben können
 - 1.1 dazu dienen, das im Unterricht Erarbeitete einzuprägen, einzuüben und anzuwenden;
 - 1.2 zur Vorbereitung neuer Aufgaben genutzt werden, die im Unterricht zu lösen sind;
 - 1.3 Gelegenheit zu selbständiger Auseinandersetzung mit einer begrenzten neuen Aufgabe bieten. Sie tragen damit dazu bei, daß Schüler fähig werden, Lernvorgänge selbst zu organisieren sowie Arbeitstechniken und Arbeitsmittel selbst zu wählen und einzusetzen. Hausaufgaben, die als Ersatz für fehlenden oder ausfallenden Unterricht verwandt werden sollten, oder der Disziplinierung dienen, sind nicht zulässig.
2. Hausaufgaben werden nach folgenden Grundsätzen erteilt:
 - 2.1 Alle Hausaufgaben müssen aus dem Unterricht erwachsen und wieder zu ihm zurückführen. Hausaufgaben, die diese Bedingungen nicht erfüllen, sind unzulässig.
 - 2.2.1 Hausaufgaben müssen in ihrem Schwierigkeitsgrad und Umfang die Leistungsfähigkeit der Schüler berücksichtigen und von diesen selbständig, d.h. ohne fremde Hilfe, in angemessener Zeit gelöst werden können.
 - 2.2.2 Damit die selbständige Lösung von Hausaufgaben möglich ist, müssen diese eindeutig und klar, ggf. schriftlich formuliert werden; die Schüler müssen entsprechend der jeweiligen Altersstufe Ratschläge für die Durchführung der Arbeit erhalten und mit den Arbeitstechniken sowie den zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln vertraut gemacht werden.
 - 2.3 Es empfiehlt sich, die gestellten Aufgaben nach der Leistungsfähigkeit, der Belastbarkeit und den Neigungen der Schüler zu differenzieren.
3. Für den Umfang der Hausaufgaben ist folgendes zu beachten:
 - 3.1 Von Samstag zu Montag ist ohne Einschränkung aufgabenfrei; dasselbe gilt für alle Tage, denen ein Feiertag und Nachmittagsunterricht vorangeht.

3.2 *In Schulen mit 5-Tage-Woche können von Freitag zu Montag Hausaufgaben gegeben werden, wenn am Freitag kein Nachmittagsunterricht stattfindet. Für Schulen mit 5-Tage-Woche, die in Ganztagsform geführt werden, gelten besondere Regelungen.*

DER ERSTE BLICK

Hausaufgaben sind heute kein Thema der öffentlichen Diskussion, den schulischen Alltag prägen sie aber in entscheidender Weise. Der vorliegende Erlaß aus dem Jahre 1974 reagierte auf die damalige Debatte über den pädagogischen Unsinn von Hausaufgaben, er gilt bis zum heutigen Tage. Wer kultusministerielle Erlasse kennt, wird eine minutiöse Auflistung der Regeln erwarten, die bei der Formulierung von Hausaufgaben einzuhalten sind. Der äußeren Form nach hält auch dieser Erlaß, was Erlasse allgemein versprechen: durchnummeriert in der Dezimalnotation geht es von 1. über 2.2.2 bis zu 3.2. Inhaltlich wird aber nicht ein Regelwerk aufgebaut, sondern eine pädagogisch gemeinte Reflexion über die Bedingungen sinnvoller Hausaufgabengestaltung entfaltet. Als hätten den Text nicht Juristen sondern Pädagogen geschrieben, wird daran erinnert, daß »Hausaufgaben immer aus dem Unterricht jeweils erwachsen und zu ihm angemessen zurückführen sollen;« wird gemahnt, man möge die Hausaufgaben »klar, ggf. schriftlich formuliert« entwerfen. Viele der Aussagen könnten direkt aus einer »Didaktik der Hausaufgaben« abgeschrieben sein. Schon von seiner inhaltlichen Zugriffsweise auf das Problem hebt sich dieser Erlaß damit wohltuend von anderen ab, die die Erziehung und Bildung verwalten, bürokratisieren, standardisierend regeln. Daß es sich um dienstliche Anweisungen handelt, verät allein der indikativische, zuweilen imperative Tonfall der Formulierungen.

Hinter dieser durch Erlaß positiv verordneten Pädagogik wird die Praxis deutlich, gegen die der Erlaß sich wendet. Indirekt ist in ihm von den Lehrern die Rede, die sich zu wenig Mühe mit den Aufgaben geben: »Lest bis zur nächsten Stunde die Seiten 44–67!« »Lernt die Formeln a–d auswendig!« Auf eine unproduktive Stunde, deren Mißraten den Schülern in die Schuhe geschoben wird, reagiert der Lehrer allzuoft mit einer Disziplinierung; das Instrument dazu ist die Hausaufgabe: »Wenn ihr hier geschlafen habt, dann müßt ihr eben zu Hause aufwachen.« So als lernten die Schüler ausschließlich für das jeweilige Fach, verfügt mancher Lehrer groß- und freizügig über die nachmittägliche Zeit seiner Schüler. Wenn Kinder davon sprechen, sie müßten zuhause noch lernen, verweist das nicht auf die »selbständige Auseinandersetzung mit einem begrenzten Thema«, vielmehr auf das »Repetieren« als »Einbimsen«. Mängel des Unterrichts sollen die Hausaufgaben kompensieren.

Fast jeder Satz im Erlaß enthält seinen Gegensatz in der schulischen Wirklichkeit. Der Erlaß steht für ein Stück pädagogischer Selbstkritik der 70er Jahre. Er ergreift Partei für eine Didaktik der Hausaufgaben, die ihren eigenen pädagogischen Anspruch ernst nimmt. Die Verbesserungsbedürftigkeit des Unterrichts ist sein Ausgangspunkt. Die Sprache des Erlasses hebt sich von der freundlich autoritären der Restaurationszeit ab, die wie jene von einer pessimistischen Anthropologie geprägt ist. Hausaufgaben werden nicht wie andere schulische Instrumente begrif-

fen als Mittel gegen die immer drohende Trägheit, Faulheit und Flucht der Kinder aus der schulischen Lerndisziplin. Im Gegenteil, der Erlaß ist solidarisch mit den Kindern, die in der schlechten Praxis Hausaufgaben als alltägliches Mittel zur Durchsetzung von Zwang, Abhängigkeit, zuweilen von Demütigung erleben. Der Erlaß wendet sich nicht negierend und radikal gegen Hausaufgaben, nur weil er den Mißbrauch ausschließen will. Er sucht eine Reform des Unterrichts, indem er die Klugheitsregeln zusammenfaßt, die es zu beachten gilt. Hausaufgaben werden dabei zu einem Hilfsmittel für eine Pädagogik, die sich auf die Produktivität des Lernens, auf den Zuwachs an Wissen und Kompetenz konzentriert und die die Schule im Unterricht belassen will. Klugheitsregeln sind ihrer Natur nach offen regulativ, nicht technisch operationalisiert. Sie nehmen dem Lehrer nicht die Verantwortung für Gestaltung ab, sondern stellen ihn in diese ein.

DER ZWEITE BLICK

Daß es pädagogisch vernünftig sei, Hausaufgaben nicht als »Ersatz für fehlenden oder ausfallenden Unterricht« einzusetzen, war schon vor der Veröffentlichung des Erlasses bekannt. Nur hat man sich nicht danach gerichtet. Woher kommt der Optimismus, daß mit dem Erlaß die Vernunft in die Schule einziehen würde? Warum setzt man auf den Appell zur Reform, wo man doch davon ausgehen muß, daß der unpädagogische Einsatz der Lehrermacht, weiterhin »Ersatz für Unterricht« nach sich ziehen würde? Wollte der Kultusminister wirklich den Mißstand beseitigen, hätte er der radikalen Kritik an den Hausaufgaben ein Verbot folgen lassen müssen. Er tat dies nicht, sondern veröffentlichte einen Erlaß gegen unterlassene Pädagogik. Das wirft die Frage auf, wie ernst es um den Text wirklich steht und wie er das Funktionieren des Wechselspiels von Schuladministration und Schulpraxis regelt. Um dies zu beantworten, ist es sinnvoll, näher zu untersuchen, wie wohl der Erlaß vor Ort aufgenommen worden ist.

Die pädagogische Klugheit, die der Erlaß ausdrückt, kann theoretisch oder auch praktisch aufgegriffen werden. Lehrer können in ihm allgemeine und prinzipielle Aussagen zu Hausaufgaben sehen, die von ihnen konkretisiert werden müssen. Denkbar ist aber auch, daß Lehrer den Erlaß als verbindliche Regelung ihres Alltagshandelns auffassen. Die Sprache des Erlasses spricht zunächst für letzteres. Scheinbar unerbittlich wird etwas als »unzulässig« gebrandmarkt, »müssen Lehrer« dafür sorgen, »ist zu berücksichtigen«, »zu beachten«. Es geht nicht nur um Fragen der Schulorganisation, da wird von der Verfolgung der Anweisungen ausgegangen, weil es um pädagogische Ansprüche geht. Die durch den Kultusminister erteilte Lektion in Sachen Hausaufgaben mag manchen Lehrer irritieren und ärgern. Wahrscheinlich verärgert die oberlehrerhafte Formulierung, nicht aber der Inhalt der Ausführungen. Der ist von einer Art, daß man durchweg nicht so aufmerksam liest, wie es sich bei rechtlich organisatorischen Fragen des Unterrichts empfiehlt, wenn eindeutige Dienstpflichten beschrieben werden, etwa Versetzungsordnungen, deren pädagogischer Sinn erst besser nicht befragt wird, sie sind korrekt umzusetzen. Bei der Bekanntgabe des Erlasses mögen sich Lehrer unterschiedliche Fragen gestellt haben, allen voran sicher die nach den Konsequenzen für den Unterricht: Verlangt der Erlaß von mir anders als bisher vorzugehen? Tiefer in den Sinn des Erlasses als diese dienst-

liche Betrachtung dringt schon die Rückfrage ein, was man ggf. bisher falsch gemacht habe und nun besser machen müsse. Oder grüblerischer: Habe ich in der Vergangenheit wirklich zureichend klar und deutlich meine Aufgaben formuliert? Kompensieren meine Aufgaben nicht doch vielleicht Mängel meines Unterrichts? »Wann sind meine Aufgaben wirklich den individuellen Schwierigkeiten der Schüler angepaßt?« Mit solchen Reflexionen würde aus dem Erlaß ein Anlaß zur pädagogischen Selbstkritik und -vergewisserung, er überböte damit die administrative Weisung.

Muß aber jemand, der seine Praxis so kritisch befragt, durch Erlaß an seine pädagogischen Pflichten erinnert werden? Der Autor des Erlasses schätzt die Lehrer wohl anders ein. Glaubt er an die Fähigkeit zur pädagogischen Selbstbesinnung durch einen Erlaß über Hausaufgaben?

Die vielleicht am weitesten verbreitete Reaktion auf den Text dürfte Selbstbestätigung sein schon deswegen, weil sich die Formulierungen in ihrer Allgemeinheit ohne Schwierigkeiten in die eingeübte Praxis integrieren lassen: Auch dort, wo ein Lehrer nachsitzen läßt, bereitet er individuell den Unterricht für morgen vor. Die Lektüre-Seiten 47–65 erwachsen selbstverständlich aus dem Pensum der Seiten 1–46. Angemessen scheinen 5 Übungsaufgaben, weil erst mit ihnen gesichert ist, daß eine Rechenoperation wirklich sitzt. Die »Differenzierung« ist auch eine der Zeit: Gute Schüler benötigen für die Aufgaben 20 Minuten, schlechtere 1½ Stunden. Wo Lehrer sich in dieser Weise in der Übereinstimmung mit den Absichten des Erlasses wähnen, treten keine Dissonanzen auf. Den Erlaß schreibt der Kultusminister für andere. Ginge es im folgenden um die Deutung der individuellen Voraussetzungen von Lehrern, die sich in der Routine ihres Handelns ständig selbst bestätigen, obwohl der pädagogische Erfolg bei den Schülern allzuoft ausbleibt, müßten die Strukturen benannt werden, die Lehrer unempfindlich für »erlassene Pädagogik« werden lassen. Stattdessen soll das administrativ-pädagogische Selbstverständnis des Textautors untersucht werden, das nicht nur auf Lehrer reagiert, sondern deren Reaktion mit produziert.

Der Erlaß zeigt deutlich, daß dem obersten Dienstherrn der Pädagogen von der schlechten Praxis der Hausaufgabenstellung einiges bekannt ist. Sind ihm deswegen auch die Schwierigkeiten bekannt, mit Erlassen in die Praxis einzugreifen? Teilte das Kultusministerium die eben geäußerte Deutung zur Rezeption des Erlasses in den Schulen, wie könnte es dann die Motivation und Kraft aufbringen, die Reform per Erlaß zu betreiben? Das Ministerium ahnte: Ich richte mich zwar an »alle Lehrer aller Schulformen«, erreiche aber wohl kaum diejenigen, für die der Erlaß gedacht ist, wohl aber andere, die auch ohne den Erlaß sich ihrer pädagogischen Verantwortung bewußt sind. Ist der Erlaß also naiv, zwar voll bester Absichten, aber ohne Ahnung von seiner objektiven Wirkung? Das ist schon deswegen höchst unwahrscheinlich, weil die Administration immer wieder die Erfahrung macht, daß Anweisungen überall dort, wo sie nicht eindeutig und zwingend geregelt sind, auf dem Weg in die Praxis ihren Charakter verlieren und alles beim alten bleiben kann. Überall dort, wo Lehrer, die nicht schon vor dem Erlaß von der Verbesserungsbedürftigkeit ihrer Praxis überzeugt waren, die Chance haben, verordneten Veränderungen auszuweichen, nutzen sie dies. Sie büchsen aus und nehmen in Anspruch, was sie sonst ihren Schülern ankreiden. Erst wenn die Administration ihre Anwei-

sungen minutiös formuliert und damit justitiabel schulisches Handeln regelt, horten alle Lehrer auf und gehorchen – wenngleich oft mit der Faust in der Tasche und begleitet von verbandsnachgängigen Beschimpfungen.

Deswegen drängt sich die Frage auf, warum der Erlaß die Chance seiner Wirksamkeit nicht nutzt, warum er statt dessen durch die verbindliche Betonung pädagogischer Klugheitsregeln eine neue Sensibilität schaffen will und er damit doch nur die Unverbindlichkeit des Erlasses betont? Die neue Pädagogik der Hausaufgaben ließe sich ja eindeutig regeln, mindestens auf dem Niveau, auf dem im Text die Wochenendregel formuliert wurde. Zum Beispiel:

- 1.1 Die Schulaufgaben werden während der Unterrichtszeit von allen Schülern soweit erarbeitet, daß Hausaufgaben nur noch die Funktion haben, das Verstandene als solches zu überprüfen.
- 2.1 Die Hausaufgaben sind am Ende der Stunde mit den Schülern zu vereinbaren. Ihnen ist Gelegenheit zu geben, Anfragen an das bis dahin nicht Verstandene, Ungeklärte, Liegegebliebene etc. zu stellen.
- 2.2 Die den Unterricht weiterführenden Inhalte sind im folgenden Unterricht zu behandeln.
- 2.3 Das Einüben, Einprägen und Anwenden durch Hausaufgaben darf sich nur auf solche Inhalte beziehen, die im Unterricht mit Erfolg behandelt wurden.
- 2.3 Die Lehrer einer Klasse sind angehalten darauf zu achten, daß kein Schüler länger als 1½ Stunden mit Hausaufgaben verbringen muß.

Ein solcher Erlaß müßte nicht viel länger werden als der vorliegende von 1974. Er signalisierte ein Maß an Verbindlichkeit und pädagogischer Entschiedenheit, das es nicht so leicht machte, die schlechte Praxis durch ihn zuzudecken. Die Lehrer würden ihn zur Kenntnis nehmen müssen, spätestens anläßlich einer Konferenz, in der er bekannt gegeben wird. Würde ein Hausaufgabenenerlaß aber wirklich verbindliche Standards setzen, käme es wohl zu massiven Gegenreaktionen. Weil er an die Schwelle der Veränderung stieße, würde er Widerstand mobilisieren. Dieser dürfte sich zunächst nicht an der Qualität der vorordneten Pädagogik, sondern an der Quantität der Beanspruchung festmachen. Die große Mehrheit der Lehrer verwies auf den unerträglich gestiegenen Aufwand bei der Formulierung der Aufgaben, und darauf, daß auf diese Weise die Lehrpläne nur schwerlich eingehalten werden könnten. Was als kleine Reform der Hausaufgabenformulierung begonnen hätte, würde sich schnell zu einer Generaldiskussion über die Schule, ihre Pädagogik und Didaktik auswachsen. Denn aus der pädagogischen Suboptimierung des Aktes der Hausaufgabenherstellung wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem entwicklungsfördernden Unterricht geworden. Die individuellen Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben wären Ausgangspunkt für einen besseren Unterricht. Auf ihn selbst wären die Verbesserungsvorschläge zu richten, es wäre ausgeschlossen, daß er in die schulfreie Zeit hineinreichte.

Diesen Ernstfall eines administrativen Eingriffs schließt der vorliegende Erlaß aus, vielleicht mit Absicht. Denn die Allgemeinheit seiner Formulierungen kann auch als Zurückweichen vor dem eigenen reformerischen Anspruch gedeutet werden. Das könnte damit gerechtfertigt werden, daß kein Erlaß so tiefgreifend in die Lehrbefugnis eingreifen dürfe, daß er »allen Lehrern aller Schulformen« implizit

eine bestimmte Pädagogik vorschriebe. Nur die Perspektive der Veränderung dürfe benannt werden, die unterschiedlichen Wege der Umsetzung müßten aber die Lehrer selbst finden. Merkwürdig, wenn es um die Rahmenbedingungen des Unterrichts geht, wie bei Benotungs- und Versetzungsregeln, nehmen die Ministerien keine entsprechende Rücksicht. Der Erlaß möchte mithin eine bessere Pädagogik verordnen, traut sich aber nicht, das konsequent zu formulieren. Das ist unmittelbar abzulesen an der Rhetorik: Der Lehrer hat pädagogisch klug zu handeln, ohne daß gesagt wird, was das bedeute. Am eindringlichsten wird diese kalkulierte Unentschiedenheit an der Stelle, an der der Erlaß noch am ehesten die vorgängige Praxis tangiert: Wo es um die »Differenzierung der Aufgaben nach dem Leistungsvermögen der Schüler« geht, gebietet er nicht mehr, er begnügt sich mit der »Empfehlung«. Man kann den vorliegenden Erlaß kritisch lesen und beim Wort nehmen, man kann mit dem Erlaß aber auch alles so lassen, wie es ist. Er kritisiert die schulische Praxis und doch hat diese Kritik keine Folgen.

Wäre da nicht der pädagogische Anspruch des Erlasses, die Halbherzigkeit seiner appellativen Struktur würde nicht weiter auffallen. Der Minister möchte eine Reform initiieren und scheint doch vor ihr zugleich zurückzuschrecken. Die Verantwortung für die innere Struktur des Unterrichts bleibt beim Lehrer, gleichwohl greift der Erlaß in dessen Freiheit ein; um sie ihm zu lassen, damit er den Sinn des Erlasses unterlaufen kann!

Diese Paradoxie ist nicht zufällig, nicht nur Ausdruck von Unentschiedenheit, sondern Zeichen für die Struktur des Zusammenhanges von Schulaufsicht und Schulwirklichkeit. Gerade als politisch verantwortliche Schulaufsicht reagiert die Administration sensibel auf öffentlich beklagte Mißstände. Anfang der 70er Jahre war die Praxis der Hausaufgaben ein solcher Mißstand. Da ein allgemeiner Verzicht auf das Instrument politisch nicht durchsetzbar ist, weicht man auf die Pädagogisierung des Problems aus. Der Erlaß soll das Nachdenken anstoßen. Der Verzicht auf verbindliche Regelungen unterstreicht den Zustand, der doch gerade mit dem Erlaß aufgebrochen werden soll. Auch wenn das Ministerium als unterstützende Maßnahmen eine Broschüre herausgab und Lehrerfortbildungsveranstaltungen anböte, es änderte nichts an der Art der gebrochenen Wahrnehmung einer Verantwortung für die Schule. Der Erlaß befreit das Ministerium gleichsam aus einer mißlichen Lage. Es muß und will auch pädagogisch auf das ungelöste Problem der Hausaufgaben reagieren. »Handlungsbedarf« mündet in »Regelungsbedarf«. Eine entschiedene Reaktion verbietet sich wegen der berechenbaren Gegenreaktionen. Der Erlaß beweist der Öffentlichkeit und den Schulen die Fähigkeit der Administration zur Reaktion auf Mißstände. Weil die wirkliche Veränderung der Schule verbaut zu sein scheint, kommt es zu einem symbolischen Akt der Bildungspolitik. Der Erlaß mutet den Lehrern nicht mehr zu als sie vermeintlich ertragen können, deswegen mutet er ihnen auch nicht die Verpflichtung zu, wirklich pädagogisch mit dem Instrument der Hausaufgaben umzugehen. Er nimmt der Schule damit die Chance, und sei es in einem konfliktreichen Prozeß, die Pädagogik weiterzuentwickeln. In dem Bewußtsein, getan zu haben, was möglich war, scheint das Problem administrativ bewältigt, was mit einschließt, daß es praktisch nicht gelöst ist. Sollte die Administration zukünftig auf die schlechte Praxis der Hausaufgabenerstellung

hingewiesen werden, kann sie ihrerseits auf den Erlaß verweisen. Bevor das pädagogische Problem die Verwaltung der Schule wirklich folgenreich erfaßt hat, wird es durch Verwaltung auf Distanz gebracht. Während in anderen Fragen die Qualität eines Erlasses daran gemessen wird, ob er alle, auch die abwegigsten Fälle, »wasserdicht« erfaßt und regelt, erscheint das in den pädagogischen Fragen nicht möglich, ja nicht einmal erstrebenswert. Hier schлüge Verwaltung um in pädagogische Verantwortung, die nicht das ureigenste Gebiet der Administration ist.

Die Unentschiedenheit in der Formulierung enthüllt nicht primär einen Mangel an subjektivem Mut, sondern die strukturelle Voraussetzung der verwalteten Schule: Schon der Anspruch, eine sozialtechnologisch hieb- und stichfeste Formulierung der besseren Praxis in den Erlaß zu »gießen«, ist im Kern unpädagogisch, Hinweis auf die Bereitschaft, pädagogisches Handeln in einem unmündigen Rechtsverhältnis zu belassen. Sinnvolle Hausaufgabengestaltung ergibt sich erst, wo Lehrer und Schüler ihren Umgang gemeinsam produktiv regeln. Erst wenn Schüler nicht mehr vor der Willkür der Lehrer geschützt werden müssen, haben Hausaufgaben eine pädagogische Chance. Durch den vorliegenden Erlaß werden nur die Schüler und Eltern geschützt, die stark genug gegen die Willkür protestieren und sich dabei auf den Erlaß beziehen können. Die Verwaltung der Schule zeigt Kälte – nicht unbedingt die Verwalter. Einen Erlaß zu veröffentlichen, der den falschen Schein der Besserung verbreiten soll, bleibt dennoch auch deren Problem. Die »private« Verantwortung des Lehrers für eine angemessene humane Pädagogik wird nicht durch den Erlaß gestärkt, sie kommt ins Spiel als Hinweis auf die vermeintlich begrenzte Verantwortung der Administration. Mitzumachen und eigene Verantwortung weiterzureichen, sind Anzeichen für »bürgerliche Kälte« (vgl. Bremer/Gruschka in Heft 1), sie sind es auch hier.

